

ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL: DÉCADAS DE PROFUNDAS EXIGÊNCIAS E TRANSFORMAÇÕES

Leandro S. Almeida
Rosa Vasconcelos
Universidade do Minho

RESUMO

O Ensino Superior em Portugal passou nos últimos anos por duas importantes transformações introduzindo mudanças significativas nas práticas de ensino e de aprendizagem. Após uma fase de acentuada massificação, em que uma Universidade de elite acabou por receber alunos muito diversificados nas suas motivações, conhecimentos e expectativas, daí decorrendo taxas elevadas de insucesso escolar e de abandono, nos últimos anos as mudanças passam pela adesão aos princípios da Declaração de Bolonha. Esta adesão trouxe profundas mudanças na organização curricular dos cursos, nas metodologias de ensino dos professores e nos métodos de estudo e abordagens à aprendizagem por parte dos alunos. Acreditando nas potencialidades desta mudança pelas suas componentes de inovação e de transformação, certo que é necessário preparar alunos, professores e as próprias instituições para as exigências que a Declaração de Bolonha representa.

Palavras-chave: Ensino Superior; Declaração de Bolonha; Inovação académica; Sucesso escolar.

ABSTRACT

Higher Education in Portugal went through two important transformations that caused significant changes in teaching and learning practices. The first change is related to a massification phase. Universities used to receive the youth elite started receiving students with a different academic motivation, knowledge and expectations, with a clear impact on school failure and drop-out. A more recent change is associated to the implementation of “Bologna Declaration”. The latter led to significant changes in curricula organization, teaching methodologies and study methods and approaches to learning. Although we recognize the benefits of these changes and the potential positive impact of the corresponding innovation and transformation, they bring up the challenge of preparing students, teachers and the institutions for the demands of Bologna Declaration”.

Keywords: Higher education; Bologna Declaration; Academic innovation; School success.

1. INTRODUÇÃO

O Ensino Superior em Portugal tem passado nas últimas três décadas por profundas alterações, com reflexos claros na sua justificação social, na sua organização e na sua *praxis*. Não sendo possível uma análise exaustiva de todas essas mudanças e leitura sistémica dos seus impactos, faremos uma referência ao fenómeno da massificação pós-revolução de Abril de 1974 e aos últimos seis anos de convivência com a Declaração de Bolonha, entretanto implementada.

Por outro lado, mais que os aspectos legislativos e políticos, iremos privilegiar neste texto uma leitura das dificuldades observadas ao nível da organização dos cursos e dos métodos de ensino e aprendizagem. Procuraremos reflectir, sobretudo, quanto à qualidade da formação assegurada e

às condições promotoras do sucesso académico dos estudantes, incluindo neste conceito o sucesso escolar e o desenvolvimento psicossocial dos indivíduos.

Por último, partiremos para uma leitura mais optimista que pessimista destas mudanças significativas que atravessam o Ensino Superior em Portugal, como aliás ocorre na generalidade dos países mais desenvolvidos ou em vias de desenvolvimento. Por outras palavras, tomaremos os indicadores de “crise profunda das instituições de Ensino Superior” com que alguns lêem as mudanças em curso como desafios e oportunidades de mudança que, se devidamente aproveitados, podem traduzir um salto qualitativo na formação e realização dos vários intervenientes, assim como no reconhecimento social do ensino superior e das suas instituições.

2. MASSIFICAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

Nas últimas três décadas, o Ensino Superior em Portugal vivenciou uma fase de grande expansão no que concerne ao número de alunos, ao número de cursos e ao número e diversidade de instituições de Ensino Superior (públicas e privadas, universitárias e politécnicas). Esta expansão quantitativa não foi acompanhada da necessária qualidade em termos do que poderia assumir-se como Ensino Superior, reflectindo-se sobretudo numa elevada massificação e grande heterogeneidade da população discente (em boa parte também patente nalguma massificação dos docentes face ao recrutamento de profissionais menos qualificados ou face ao recurso a académicos que partilhavam actividade docente por duas e mais instituições). Alunos muito heterogéneos nas suas capacidades, conhecimentos, motivações e expectativas acederam a um Ensino Superior tradicional, elitista nas suas práticas de ensino e pouco sensível às mudanças sociais em curso. Pensamos, por isso, estarmos face a um primeiro factor explicativo das taxas elevadas de insucesso e de abandono académicos, com prejuízos claros em termos individuais, familiares e sociais.

Aprofundando um pouco estas taxas verificamos que elas ocorrem, sobretudo, junto dos alunos do 1º ano e dos cursos de ciências e tecnologias (Amaral, 1999; Braga da Cruz *et al.*, 1995; Eurydice, 2003; Gago *et al.*, 1994; Santos, 2000; Tavares, *et al.*, 2000). Por este facto, poder-se-á dizer que se democratizou mais o acesso que as reais condições de sucesso no Ensino Superior, o que também acompanha bastante bem a realidade portuguesa nos níveis anteriores de educação (Ensino Básico e Secundário). De seguida, tomamos alguns aspectos associados a esses níveis de insucesso escolar e abandono.

Desafios da entrada na Universidade

Várias dificuldades têm sido apontadas como inerentes à própria transição académica ou passagem do Ensino Secundário para o Ensino Superior. Esta transição é particularmente desafiadora, exigindo que os jovens se confrontem com múltiplas e complexas tarefas e que as resolvam de uma forma mais ou menos bem sucedida para que, assim, possam progredir (obtendo sucesso) e desenvolver-se (Almeida, Soares & Ferreira, 1999; Baker & Siryk, 1989; Soares, 1998; Tavares *et al.*, 2000).

A literatura na área descreve um conjunto de exigências desta transição educativa que podemos agrupar em quatro domínios principais: (i) *académico* (adaptações aos novos ritmos e estratégias de aprendizagem e aos novos sistemas de avaliação); (ii) *social* (estabelecimento de novos

padrões de relacionamento mais maduros com os professores e os colegas, separação da família); (iii) *pessoal* (aumento do sentido de identidade, exigências de autonomia, desenvolvimento da intimidade e de uma visão pessoal do mundo); e (iv) *vocacional* (experimentação das escolhas e compromisso com objectivos educativos e/ou profissionais enquadrados no curso). Neste quadro, alguns jovens enfrentam problemas e, daí, as maiores dificuldades experienciadas ao longo do 1º ano de frequência universitária (problemas emocionais e interpessoais, como o isolamento, a depressão e o consumo de álcool ou de outras substâncias psicoactivas - Fisher & Hood, 1987; Grace, 1997; Schlossberg, 1998).

Logicamente que não podemos ter uma leitura apenas pessimista deste processo. O contexto universitário é inegavelmente um meio rico em desafios e oportunidades de desenvolvimento para os jovens (Pascarella & Terenzi, 1991). Se o processo de adaptação e inserção no Ensino Superior for positivamente conseguido, o estudante terá oportunidades e desafios únicos ao nível da autonomia, da construção da identidade, do desenvolvimento das relações interpessoais, do desenvolvimento de ideias e do desenvolvimento da integridade (Chickering & Reisser, 1993). Claro que, segundo Astin (1993), nem todos os jovens estudantes têm o mesmo tipo de objectivos ou possuem o padrão de expectativas relativamente ao seu percurso no Ensino Superior. A sua tipologia descreve sete tipos distintos de alunos: (i) o *escolástico* (caracterizado como sendo um estudante com elevadas expectativas de sucesso escolar e igual nível de aspirações vocacionais); (ii) o *activista social* (diferenciado como o estudante que expressa elevadas preocupações a nível social e que, assim, pretende participar activamente na vida política e social do meio universitário); (iii) o *artístico* (o qual caracteriza os alunos que têm interesses e capacidades no domínio artístico); (iv) o *hedonista* (que compreende os alunos muito centrados em si, que pretendem essencialmente desfrutar o máximo dos prazeres disponíveis no meio académico); (v) o *líder* (neste tipo inserem-se os alunos muito competentes a nível interpessoal no meio académico); (vi) o *procurador de estatuto* (o qual reúne os alunos que pretendem frequentar o Ensino Superior com o objectivo de adquirir preparação para um exercício profissional que lhes garanta poder, prestígio e estatuto social); e (vii) o *não comprometido* (no qual se inserem todos os estudantes cujos projectos e/ou objectivos de natureza pessoal e vocacional não estão muito definidos).

Uma das variáveis mais estudadas nesta transição prende-se com as expectativas dos alunos (Baker & Schultz, 1992). Geralmente, os alunos chegam à Universidade com expectativas elevadas, demasiado positivas e, por vezes, ingenuamente optimistas, e os primeiros tempos traduzem um “choque da realidade”. Tais expectativas, na medida em que são satisfeitas ou insatisfeitas, acabam por condicionar a qualidade da adaptação e o sucesso escolar dos estudantes, nomeadamente durante o 1º ano (Almeida & Soares, 2003). A confirmação ou violação das expectativas inicialmente criadas constitui um factor importante na compreensão e explicação do processo de adaptação, permanência, satisfação e rendimento académico. A investigação tem verificado que os estudantes com expectativas mais realistas, ou seja, mais “*preparados*” para a realidade que vão encontrar, apresentam índices superiores de adaptação à Universidade, antecipando e enfrentando melhor as dificuldades inerentes a esse novo contexto (Jackson, 2000; Pancer *et al.*, 2000).

A política de “*numerus clausus*”

Um problema com alguma gravidade em Portugal, e que podemos cruzar com o tema das expectativas dos estudantes, decorre da aplicação de uma política de “*numerus clausus*” na mode-

ração do acesso dos alunos aos cursos e às instituições. Com efeito, dados estatísticos referem que cerca de um terço dos alunos não acedem a cursos e a instituições de primeira escolha. Com efeito, alunos com classificações mais baixas ou com classificações que não atingem as pontuações elevadas para certos cursos mais escolhidos (cursos mais valorizados socialmente) ficam privados de prosseguirem carreiras que tinham como objectivo seguir aquando das suas opções vocacionais no Ensino Secundário.

É possível que, por motivos de expectativas defraudadas ou por desmotivação face aos currículos e saídas profissionais, os alunos não se envolvam nas aprendizagens. Para além destes 30 a 35% de alunos “deslocados nos seus projectos vocacionais”, importa acrescentar muitos outros jovens que chegam ao Ensino Superior pouco clarificados quanto às suas opções vocacionais. Nomeadamente merecem referência aqueles alunos que entram em cursos porque a sua elevada média de candidatura lhes permite isso (alunos que escolhem medicina e arquitectura porque detêm uma média muito elevada) e também aqueles alunos que se encontram inscritos numa “primeira opção mitigada”. Por outras palavras, são alunos que dizem frequentar a sua primeira escolha mas esta não reflecte mais que uma ordenação de opções no preenchimento dos impressos de candidatura face às estimativas de viabilidade de entrada ponderando a sua média e as médias exigidas nos anos anteriores para os mesmos cursos.

Os métodos de ensinar e aprender

Parte dos problemas da aprendizagem e de rendimento dos alunos decorrem dos métodos de ensino dos professores, aliás uma área de pouca inovação académica. Mais avaliados pela sua produção científica (investigação, publicações), os docentes do Ensino Superior têm poucas oportunidades e motivações para se valorizarem como docentes, aliás nos seus concursos de promoção a actividade docente carece de parâmetros para uma devida avaliação (Buela-Casal, 2007). Consequentemente, os métodos de ensino são marcados pelas lógicas expositivas e transmissivas de informação, favorecendo atitudes passivas por parte dos estudantes e abordagens superficiais na sua aprendizagem. Ao mesmo tempo, associado aos métodos expositivos de ensino do professor, temos o recurso pelos alunos a métodos memorísticos para a avaliação. Aliás, a tendência para a avaliação no final do semestre por via de testes ou de exames leva os alunos a um estudo sazonal, ou seja, muito concentrado nas vésperas dos testes. A qualidade da aprendizagem deixa muito a desejar, e logicamente que as taxas de insucesso reflectem esse facto.

Em síntese, as dificuldades de aprendizagem dos alunos podem, de acordo com a recolha da bibliografia nacional sobre o assunto (Leitão & Paixão, 1999; Rosário, 1999; Rosário, Mourão, Núñez, et al., 2006; Soares, 1998; Tavares, *et al.*, 2000), estar relacionadas com: (i) a falta de conhecimentos-base para o curso, por exemplo a nível de algumas disciplinas assumidas como básicas; (ii) a relação mais distante e escassa com os professores e o seu *feedback*; (iii) as habilidades cognitivas e as dificuldades do jovem se abstrair de um raciocínio dogmático e rígido pouco adequado à apropriação de modelos explicativos mais controversos e complexos; (iv) a falta de métodos de estudo assentes na autonomia e na auto-regulação nas situações de aprendizagem e de avaliação, mormente quando não recebem instruções por parte dos professores; (v) os sentimentos de auto-confiança e a clareza do projecto vocacional com claras implicações nos níveis de motivação; (vi) o fraco manuseio das novas tecnologias e outros recursos de suporte à aprendizagem (domínio das

línguas estrangeiras, fracas capacidades de leitura e escrita,...); e (vii) a gestão deficiente do tempo de estudo conduzindo, por vezes, o estudante a uma prática de “*estudo sazonal*” nos momentos de avaliação.

3. DECLARAÇÃO DE BOLONHA E SEU POTENCIAL DE MUDANÇA

Uma das mudanças mais emblemáticas do Ensino Superior em Portugal está em curso e prende-se com a adopção da Declaração de Bolonha na formatação da sua oferta formativa. Tendo Portugal aderido a esta convenção, desde 2000 que a grande discussão passou pela (re)formatação dos cursos e, no presente, com as condições de sucesso inerentes à sua implementação. Os debates foram e continuam a ser bastante acalorados, contudo a progressiva aprovação de legislação tem contornado as vozes discordantes e o processo tem avançado, pelo menos em termos quantitativos. Hoje, podemos afirmar que o Ensino Superior, nas suas várias modalidades (público ou privado, universitário ou politécnico), tem todos os seus cursos organizados de acordo com os ciclos de Bolonha (o acordado na Conferência Ministerial Europeia sobre o Acordo de Bolonha, realizada em Bergen em 2005, fixava-se em 2010 a sua adopção generalizada pelos países europeus signatários).

O processo foi particularmente difícil, ainda que relativamente rápido. Interesses vários e contrários cruzaram-se neste processo. A par dos académicos e políticos, a discussão passou por largos sectores da sociedade e da comunicação social, e em particular por parte das associações científicas e profissionais de algumas áreas do saber e campos de actividade profissional. Sobretudo as Ordens Profissionais (médicos, engenheiros, advogados...) tiveram nesse debate um papel activo, interferindo claramente nas decisões e nos modelos de organização que vieram a ser fixados nas respectivas áreas. No entanto, a par do aceso debate, a maioria dos intervenientes sentiu o Processo de Bolonha e a sua implementação como uma oportunidade única, e necessária, para a reorganização do sistema de formação superior em Portugal.

Assentes nos vários pressupostos da Declaração de Bolonha, alguns ingredientes de mudança nas práticas consolidadas do Ensino Superior merecem ser mencionadas. Estes ingredientes acabam por estar na origem das mudanças operadas, tendo claros reflexos na forma de organização do processo de ensino-aprendizagem e sua modernização. Desde logo, uma ideia charneira na Declaração passa pela implementação de medidas tendentes a assegurar que todas as formações, e nas diversas áreas científico-profissionais, possam ser comparáveis entre si em todo o espaço europeu do Ensino Superior. Aliás, a ideia de criação de um “Espaço Europeu de Ensino Superior” passa, sem dúvidas, por estes mecanismos de standardização e comparabilidade. Esta comparabilidade é fundamental para se favorecer a mobilidade de alunos e docentes, embora se reconheça uma ligação mais directa e imprescindível à mobilidade de alunos. Com efeito, a mobilidade apenas pode ocorrer entre sistemas que reconheçam e creditem a formação anterior e transfiram esses créditos para novas formações pretendidas independentemente do País, do grau académico e, na medida do possível, da própria área científica.

Enquadramento legislativo

A Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto e o Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, podem assumir-se como os dois pilares legislativos da adopção do Modelo de Bolonha na organização

da formação académica superior em Portugal. Nesta legislação assume-se a adopção do modelo de organização do ensino superior em três ciclos, a transição de um sistema de ensino baseado na ideia da transmissão de conhecimentos para um sistema baseado no desenvolvimento de competências, a adopção do sistema europeu de créditos curriculares (*ECTS - European Credit Transfer and Accumulation System*), baseado no trabalho dos estudantes, e como garante da transferência e acumulação de créditos.

A mesma legislação propõe que ao 1.º ciclo correspondem, por norma, 180 créditos, isto é, três anos curriculares de trabalho. Esta regra não se aplica a áreas científicas e a profissões reconhecidas internacionalmente como exigindo formações mais longas (explicita-se a situação dos médicos, enfermeiros, médicos veterinários, farmacêuticos, arquitectos e algumas áreas de engenharia de concepção). Nestes casos, a formação pode estar organizada num curso de mestrado integrado contemplando 10 ou 12 semestres, mesmo requerendo a titulação de licenciado quando o aluno totalize 180 ECTS de formação inicial. De acrescentar que a aprovação dos mestrados integrados por parte das instituições carece da demonstração de boas unidades de investigação nessas mesmas áreas, situação que poderá explicar porque uma mesma formação decorre nalgumas instituições como “ciclo de estudos integrado” e noutras como encadeamento de um 1º e um 2º ciclos (veja-se a situação nalgumas engenharias ,na medicina ou na psicologia).

O decreto-lei 74/2006 explicita que os cursos devem determinar o “trabalho que o estudante deve desenvolver em cada unidade curricular incluindo, designadamente, e onde aplicável, as sessões de ensino de natureza colectiva, as sessões de orientação pessoal de tipo tutorial, os estágios, os projectos, os trabalhos no terreno, o estudo e a avaliação - e sua expressão em créditos, de acordo com o sistema europeu de transferência e acumulação de créditos, incluindo a realização de inquéritos aos estudantes e docentes tendo em vista esse fim”. Por outro lado, assume como questão central no Processo de Bolonha a “mudança do paradigma de ensino de um modelo passivo, baseado na aquisição de conhecimentos, para um modelo baseado no desenvolvimento de competências, onde se incluem quer as de natureza genérica - instrumentais, interpessoais e sistémicas - quer as de natureza específica associadas à área de formação, e onde a componente experimental e de projecto desempenham um papel importante”.

Mudanças no ensinar, aprender e avaliar

Portugal aderiu de forma rápida e bastante generalizada aos princípios da Declaração de Bolonha, formatando os seus cursos em dois ciclos de 3+2 anos (nalguns casos agrupados num ciclo de mestrado integrado), a que se segue o 3º ciclo (doutoramento). As antigas formações de licenciatura em torno dos cinco anos curriculares deram origem a um ciclo de 3 anos (licenciatura), acrescido de uma formação de mais dois anos (mestrado). Logicamente que Bolonha não se esgota na reformatação dos Cursos, aliás fica-nos a percepção que a forma tão rápida como foi dada a mudança se tenha ficado muito aquém noutros pressupostos: formação assente no trabalho do aluno, objectivos centrados na aquisição de competências, métodos activos de ensino-aprendizagem, formas contínuas de avaliação, trabalho de projecto e aprendizagem baseada na resolução de problemas, entre outros aspectos. A mudança foi demasiado rápida para que uma transformação tão significativa nas formas de trabalhar dos alunos e dos professores pudesse ocorrer. Assiste-se, hoje, a reflexões, jornadas e acções de sensibilização dos corpos discente e docente de forma a ultrapassar as lacunas reais que existem.

Um aspecto essencial na Declaração de Bolonha passa por conceber e organizar a formação enquanto oportunidade de desenvolvimento de competências. Neste sentido, o novo modelo acaba por romper com o modelo tradicional de ensino napoleónico e magistral, na maioria das vezes demasiado teórico e escassamente prático e profissionalizante. A prioridade na formação é o trabalho do estudante, havendo um novo enfoque em metodologias de ensino e aprendizagem favoráveis ao envolvimento dos estudantes na aprendizagem (Simão, Santos, & Costa, 2005).

Por último, o elemento essencial nesta mudança de paradigma de ensino-aprendizagem passa por organizar a formação num sistema de unidades de crédito (ECTS) que permita ao aluno seleccionar, entre um leque de disciplinas, as mais interessantes para a sua realização profissional. Os ECTS moldam as unidades curriculares fixadas, permitindo reconhecer e estimular as actividades de aprendizagem ao longo da vida, a comparabilidade dos graus, a creditação das formações e a eliminação das tradicionais barreiras à mobilidade de profissionais, uma vez formados no espaço europeu.

Em termos de qualidade de aprendizagem, e de sucesso escolar, é-nos legítimo expectativas mais positivas face a um maior recurso a métodos activos e a meios informáticos e de *e-learning*, à aprendizagem cooperativa e trabalhos de grupo, à participação dos alunos em projectos de investigação e de transferência de conhecimento. Por outro lado, uma análise mais departamental da estrutura curricular dos cursos e das várias disciplinas pode evitar a pulverização disciplinar e favorecer uma integração horizontal e vertical do curriculum e a identificação de competências cognitivas e atitudinais a desenvolver no curso.

Avaliação do Ensino Superior

Uma das peças da mudança em curso passa pelas modificações introduzidas no âmbito e metodologia de avaliação do Ensino Superior em Portugal. A Lei n.º 38/2007, de 16 de Agosto, intitulada Regime Jurídico da Avaliação do Ensino Superior, aponta que a par dos cursos (já anteriormente avaliados), se passa a avaliar a qualidade da instituição, nomeadamente nos seguintes aspectos: o ensino ministrado (nível científico, metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação); a qualificação do corpo docente e a sua adequação à missão da instituição; a estratégia para garantir a qualidade do ensino; a actividade científica, tecnológica e artística, adequada à missão da instituição; a cooperação internacional; a colaboração interdisciplinar, interdepartamental e interinstitucional; a eficiência de organização e de gestão; as instalações e o equipamento didáctico e científico; e, os mecanismos de acção social.

Esta avaliação tomará os seguintes parâmetros na apreciação dos resultados atingidos: a adequação do ensino ministrado às características de cada ciclo de estudos; a realização de ciclos de estudos em conjunto com outras instituições, nacionais ou estrangeiras; a evolução da procura e o alargamento da base social de recrutamento dos estudantes; a capacidade de promover com sucesso a integração dos estudantes; o sucesso escolar; a inserção dos diplomados no mercado de trabalho; a produção científica, tecnológica e artística adequada à missão da instituição; o contacto dos estudantes com actividades de investigação desde os primeiros anos; a valorização económica das actividades de investigação e de desenvolvimento tecnológico adequadas à missão da instituição; a integração em projectos e parcerias nacionais e internacionais; a prestação de serviços à comunidade; o contributo para o desenvolvimento regional e nacional adequado à missão da instituição; a acção cultural, desportiva, artística e, designadamente, o contributo para a promoção da cultura científica;

a captação de receitas próprias através da actividade desenvolvida; a informação sobre a instituição e sobre o ensino nela ministrado.

Pretende o Governo, através da aplicação desta lei, assegurar uma melhoria da qualidade das instituições de Ensino Superior em Portugal, assegurando ao mesmo tempo a prestação de informação fundamentada à sociedade sobre o desempenho das instituições (prestação pública de contas) e o desenvolvimento em cada instituição de um clima e cultura de garantia de qualidade. Neste sentido, docentes, funcionários e alunos são chamados a participar na avaliação, sendo esta realizada por uma entidade externa à instituição, decorrendo desta avaliação decisões importantes em termos de acreditação dos cursos e de recomendações para melhoria da qualidade das instituições.

Problemas que subsistem na implementação de Bolonha

Possivelmente, um dos problemas que subsiste, prende-se com a intenção de apropriação dos estudantes de competências profissionais num primeiro ciclo de 3 anos de formação no Ensino Superior. A fixação de objectivos profissionalizantes e o desenvolvimento de competências de empregabilidade logo no 1º Ciclo de formação tem sido alvo de controvérsia e, em alguns sectores mais firmados de actividade (medicina, engenharia, psicologia,...) os cursos estão organizados numa lógica de que apenas o 2º Ciclo (mestrado) profissionaliza. É possível que a real compreensão da especificidade e continuidade dos dois ciclos de formação não tenha ocorrido por parte dos intervenientes. As lógicas departamentais na organização do currículo foram evidentes, quer na tentativa de se assegurar disciplinas anteriores quer na lógica de se tentar compactar a anterior formação de 5 anos de um curso nos actuais 3 anos do 1º Ciclo.

Contrariamente ao que acontece ao nível da reestruturação dos graus, a mudança ao nível da organização pedagógica requer alterações profundas na forma de pensar o ensino, abarcando não apenas o Ensino Superior, mas todo o sistema educativo. De facto, as rápidas transformações na conceptualização do ensino e da aprendizagem, em que passamos de um ensino tradicionalmente mais centrado no professor, de tendência mais expositiva, para uma vertente centrada no aluno, ancorada por uma visão essencialmente construtivista da aprendizagem, não tem sido unanimemente aceite entre a comunidade docente. Se para alguns, a inovação ao nível das metodologias tem suscitado maior motivação e envolvimento, para outros, estas alterações têm despoletado alguma resistência, particularmente por parte de docentes “formatados” numa vertente mais tradicional. Também ao nível da comunidade discente se reflectem alguns sinais de falta de preparação, nomeadamente ao nível das competências de auto-regulação e, consequentemente, de gestão do tempo, concretamente traduzidas em contestações baseadas no aumento da carga de trabalho que lhes é imposta.

Importa neste sentido pensar Bolonha não apenas como uma mudança educativa que diz respeito ao Ensino Superior, mas a todos os níveis de ensino, em que desde os níveis mais precoces de escolaridade, docentes e alunos são incentivados a uma perspectiva de construção de conhecimento centrada no aluno, com uma postura activa e de envolvimento face aos conteúdos programáticos, responsável e auto-regulada face à aprendizagem.

Neste sentido, e fazendo uma primeira análise, as dificuldades que subsistem não impedem de apontar um clima significativo de mudança nas instituições, nomeadamente nos métodos mais activos de ensinar e aprender, modelos mais participativos e contínuos de avaliação, recurso ao

trabalho de projecto e à aprendizagem por resolução de problemas, implementação de modelos de tutoria dos alunos (através de professores ou de alunos mais avançados no curso), valorização do trabalho de grupo e da cooperação na aprendizagem, inclusão de competências transversais (liderança, estar em grupo, leitura e escrita,...) na formação académica dos alunos, maior atenção aos factores desencadeantes de fracasso e abandono escolar, maior cuidado com a transição do ensino secundário para o ensino superior (níveis de formação e metodologias de trabalho), valorização da participação dos alunos em projectos de investigação, em trabalhos de voluntariado na comunidade ou em estágios ou curtos períodos de estadia nas instituições e empresas (referência explícita no Suplemento ao Diploma e contabilização para os ECTS das unidades curriculares associadas). Em alguns Cursos, verifica-se a definição de unidades curriculares integradoras (disciplinas, trabalho de projecto, prática laboratorial, estágio), susceptíveis de favorecer a integração horizontal e vertical dos conhecimentos leccionados ao longo da formação. Acreditamos que níveis superiores de êxito educativo ocorrem em contextos académicos que estimulam a curiosidade, a resolução de problemas e a autonomia de pensamento ou a capacidade crítica dos estudantes (Laurillard, 1993).

Institucionalmente, e aqui referimo-nos a mudanças que temos acompanhado na Universidade do Minho, a adopção e entrada em funcionamento da Declaração de Bolonha implicou a implementação de uma efectiva estrutura tutorial para acompanhamento dos alunos, sobretudo os alunos do 1º ano, facilitando a sua adaptação académica e, em particular, a sua capacitação para um novo tipo de ensino-aprendizagem mais autónomo (programas de competências de estudo, programas de gestão do tempo e verbas económicas, apoio vocacional... são algumas medidas implementadas). Por outro lado, as novas formas de ensinar e de aprender, e sobretudo a valorização do trabalho de projecto e o trabalho em grupo dos alunos, justificou a adaptação de alguns espaços físicos do *campus*, em particular salas de aulas tradicionais (criação de espaços de trabalho apropriados para o trabalho de pequenos grupos e para as actividades de trabalho de projecto).

Por último, e sem dúvida o mais importante, importa referir que várias actividades de formação dos professores têm sido implementadas (cursos, supervisão, consultadoria) tendo em vista a preparação do corpo docente nas novas metodologias de ensino (envolvimento dos alunos, trabalho de projecto, tutoria, *e-learning*, avaliação contínua... são alguns dos temas em apreço nessa formação).

Logicamente que todas estas mudanças associadas à implementação de Bolonha carecem de orçamentos financeiros apropriados por parte das instituições. Infelizmente não tem havido suporte governamental para o volume e grandeza de desafios colocados. Infelizmente a recessão económica do País e as opções políticas do Governo em matéria de financiamento do Ensino Superior Público em Portugal não facilitam as alterações necessárias.

4. CONCLUSÃO

Mudanças recentes e significativas no Ensino Superior em Portugal justificam novas abordagens nas formas de ensinar e de aprender por parte dos docentes e discentes. A par do fenómeno de massificação deste nível de ensino, mais recentemente a implementação da Declaração de Bolonha exige essas novas abordagens na *praxis* académica. Para o efeito, importa desde logo assegurar oportunidades de formação pedagógica dos professores e sessões de treino dos alunos nos métodos de estudo e auto-regulação da aprendizagem. A um nível mais institucional, importa implementar

formas de apoio tutorial aos alunos mais fragilizados na sua aprendizagem e desenvolvimento, sem se estigmatizar; importa dinamizar e valorizar a figura do Director de Curso; exigir dos docentes a disponibilização de materiais de suporte à aprendizagem dos alunos; criar espaços físicos apropriados ao trabalho de grupo e aprendizagem cooperativa; diversificar os métodos de avaliação e atender nos regulamentos de frequência e avaliação de subgrupos específicos de alunos, ou seja, os chamados “novos públicos” (trabalhadores-estudantes, atletas de alta competição, estudantes com deficiência sensorial ou física).

Como perspectivado por Santos (2002), numa reflexão sobre a Declaração de Bolonha queremos entender que a sua implementação representa uma oportunidade única de mudança, particularmente na vertente pedagógica. As estratégias inovadoras no domínio do ensino e da aprendizagem, particularmente impulsionadas com o enfoque activo por parte do aluno que esta nova filosofia veio impor, representam uma nova forma de perspectivar o problema do insucesso e do abandono, sobretudo associados à transição para o 1º ano da universidade. Conceitos como a aprendizagem activa, colaborativa e cooperativa, associados nomeadamente à aprendizagem e ensino por projecto (Guedes, Lourenço, Filipe, Almeida & Moreira, 2007), permitem intervir em questões problemáticas e recorrentes no Ensino Superior, como a desmotivação dos alunos face aos currículos educativos (principalmente nos casos em que os alunos não se encontram nas suas primeiras opções vocacionais), com disciplinas de base de elevado cariz teórico e que tendem a suscitar sentimento de distanciamento entre os alunos e os conteúdos de aprendizagem. Em contrapartida, a abordagem por este tipo de metodologia, que permite uma aplicação prática e integradora dos conteúdos curriculares, promove o envolvimento do aluno na própria aprendizagem e facilita a construção de um verdadeiro significado das suas aprendizagens.

Outro aspecto associado às metodologias de aprendizagem por projecto que não podemos aqui deixar de referir tem a ver com o desenvolvimento de competências transversais chave para a inserção profissional dos diplomados. O estudo recentemente publicado por Cabral-Cardoso, Estêvão e Silva (2006) indica precisamente um maior desfasamento relativamente à importância atribuída por empregadores e as capacidades manifestadas pelos licenciados ao nível das competências transversais (liderança, resolução de problemas, tomada de decisão, entre outras). A ênfase dos modelos de aprendizagem baseados no trabalho em equipa, assumindo concomitantemente uma vertente mais profissionalizante, com desafios concretos no domínio da resolução de problemas e tomadas de decisão, desde os momentos iniciais da formação graduada dos alunos, permite a aquisição das competências mais valorizadas no mercado de trabalho e, por conseguinte, uma melhoria progressiva ao nível da correspondência entre ofertas educativas e necessidades das entidades empregadoras.

Neste processo de mudança que o Ensino Superior atravessa, importa igualmente considerar reacções por parte do mercado que integra os novos profissionais formados, que poderá estar particularmente sensível face à perspectiva de redução do tempo de formação dos diplomados da era “pós-Bolonha”. Neste sentido, o contacto com a comunidade deve ser facilitado e manter aberto um diálogo entre entidades formadoras e entidades empregadoras. A reestruturação dos cursos não pode decisivamente ser encarada como uma mera contracção dos currículos, devendo sobretudo reflectir uma transformação dos conteúdos e na sua abordagem, adaptando-se às novas exigências do mercado de trabalho (acompanhando o desenvolvimento tecnológico e da própria sociedade) e de cada domínio científico.

Bibliografia

- ALMEIDA, L. S., & SOARES, A. P. (2003). Expectativas académicas e adaptação à universidade: um estudo com alunos do 1º ano da Universidade do Minho. *Revista on-line FASES*, nº 2. <http://www.ualg.pt/fchs/ceduc/fases>
- ALMEIDA, L. S., SOARES, A. P., & FERREIRA, J. A. (1999). *Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no Ensino Superior: Construção/validação do Questionário de Vivências Académicas*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia (CEEP), Série Relatórios de Investigação..
- AMARAL, A. (1999). *Relatório da evolução do acesso ao Ensino Superior*. Matosinhos: Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior (CIPES).
- ASTIN, A. W. (1993). An empirical typology of college students. *Journal of College Student Development*, 34, 36-46.
- BAKER, R. W., & SCHULTZ, K. L. (1992). *Measuring expectations about college adjustment*. *NACADA Journal*, 12(2), 23-32.
- BAKER, R. W., & SIRYK, B. (1989). *SACQ Student Adaptation to College Questionnaire Manual*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.
- BALSA, C., SIMÕES, J. A., NUNES, P., CARMO, R., & CAMPOS R, L. (2001). *Perfil dos estudantes do Ensino Superior: Desigualdades e diferenciação*. Lisboa: CEOS, Edições Colibri.
- BRAGA DA CRUZ, M., CRUZEIRO, M. E., RAMOS, A., LEANDRO, E., NUNES, J. S., MATIAS, N., PEDROSO, P., ROBINSON, M. G., & CAVACO, V. (1995). *O desenvolvimento do Ensino Superior em Portugal: Situação e problemas de acesso*. Lisboa: Departamento de Programação e Gestão Financeira, Ministério da Educação.
- BUELA-CASAL, G. (2007). Reflexiones sobre el sistema de acreditación del profesorado funcionario de Universidad en España. *Psicothema*, 19(3), 473-482.
- CABRAL-CARDOSO, C., ESTÊVÃO, C. V., & SILVA, P. (2006). *Competências Transversais dos Diplomados do Ensino Superior: Perspectiva dos Empregadores e Diplomados*. Guimarães: TecMinho.
- CHICKERING, A. W., & REISSER, L. (1993). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass.
- EURYDICE/EUROSTAT (2003). *Key data on education in Europe 2002*. Bruxelas: Comissão Europeia.
- FISHER, S., & HOOD (1989). The stress of the transition to university: A longitudinal study of psychological disturbance, absent-mindedness and vulnerability to homesickness. *British Journal of Psychology*, 78, 425-441.
- GAGO, J. M., AMARAL, J. F., GRÁCIO, S., RODRIGUES, M. J., FERNANDES, L., RUIVO, B., AMBRÓSIO, T., SILVA, C. M., DUARTE, T., TEIXEIRA, M., PROENÇA, L., ALVES, M. G., & LISBOA, M. (1994). *Prospectiva do Ensino Superior em Portugal*. Lisboa: Departamento de Programação e Gestão Financeira, Ministério da Educação.
- GRACE, T. W. (1997). Health problems of college students. *College Health*, 45, 243-250.
- GUEDES, G., LOURENÇO, J. M., FILIPE, A. M., ALMEIDA, L., & MOREIRA, M. A. (2007). *Bolonha: Ensino e Aprendizagem por Projecto*. Lisboa: Centroatlântico.pt.
- LEITÃO, L. M., & PAIXÃO, M. P. (1999). Contributos para um modelo integrado de orientação escolar e profissional no Ensino Superior. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 191-209.

- PANCER, S. M., HUNSBERGER, B., PRATT, M., W. & ALISAT, S. (2000). Cognitive complexity of expectations and adjustment to university in first year. *Journal of Adolescent Research*, 15 (1), 38-57.
- PASCARELLA, E. T., & TERENCEZINI, P. T. (1991). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- ROSÁRIO, P. S. (1999). As abordagens dos alunos ao estudo: Diferentes modelos e as suas interrelações. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 4(1), 43-61.
- ROSÁRIO, P., MOURÃO, R., NÚÑEZ, J., GONZÁLEZ-PIENDA, J., SOLANA, P., & VALLE, A. (2006). Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior. *Psicothema*, 19 (3), 422-427.
- SANTOS, L. (2000). *Vivências académicas e rendimento escolar: Estudo com alunos universitários do 1º ano*. Dissertação de mestrado. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- SANTOS, S. M. (2002). As consequências profundas da declaração de Bolonha. In A. S. Pouzada, L. S. Almeida & R. M. Vasconcelos (Eds.), *Contextos e Dinâmicas da Vida Académica*. Braga: Universidade do Minho.
- SCHLOSSBERG, N. K. (1998). Schlossberg's transition theory. In N. J. Evans, D. S. Forney & F. G. Dibrito (Eds.), *Student development in college: Theory, research, and practice*. Jossey-Bass Higher and Adult Education Series.
- SIMÃO, J. V., SANTOS, S. M., & COSTA, A. A. (2005). *Ambição para a excelência: A oportunidade de Bolonha*. Lisboa: Gradiva.
- SOARES, A. P. (1998). *Desenvolvimento vocacional de jovens adultos: A exploração, a indecisão e o ajustamento vocacional em estudantes universitários*. Dissertação de mestrado. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- TAVARES, J., SANTIAGO, R., TAVEIRA, M. C., LENCASTRE, L., & GONÇALVES, F. (2000). Factores de sucesso/insucesso no 1º ano dos cursos de licenciatura em ciências e engenharia do Ensino Superior. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos, & S. M. Caires (Orgs.), *Transição para o Ensino Superior*. Braga: Conselho Académico, Universidade do Minho.
- TINTO, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. University of Chicago Press.